



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

43 | 2009

Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e-XX^e siècles)

Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ?

Stéphanie Clerc et Marielle Rispail



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/929>

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 225-242

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Stéphanie Clerc et Marielle Rispail, « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 43 | 2009, mis en ligne le 16 janvier 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/929>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© SIHFLES

Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ?

Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl

- 1 Notre démarche s'inscrit dans l'approche socio-didactique dont les principes sont de lier enseignement des langues et pratiques langagières sociales. Il s'agit donc d'une didactique qui enracine sa réflexion dans l'ancrage historique et socio-économique des sujets dont elle s'occupe. C'est aussi une démarche historique, non pas dans le sens où elle remonte loin dans l'histoire, mais dans le sens où elle prend en compte la dimension historique des objets étudiés. Quels sont ces objets ? Nous avons choisi d'étudier deux situations didactiques qui posent les questions de la prise en compte, dans l'enseignement, des rencontres de langues dans la classe. Quel angle d'attaque avons-nous choisi pour aborder ce phénomène ? Ce sera les façons de nommer les langues et leurs locuteurs, et leurs variations, révélatrices pour nous des représentations sous-jacentes de ceux qui les formulent. Les dénominations que nous avons recueillies et étudiées varient et portent sur : les langues parlées par certains de nos élèves dans le discours institutionnel ; ces mêmes langues du point de vue des chercheurs et du point de vue de ceux qui les parlent ; enfin les discours sur les locuteurs de ces langues.
- 2 A partir de ces premiers choix méthodologiques, nous nous sommes posé les questions suivantes : ces variations dénotent-elles une évolution ? Ont-elles un sens ? et si oui lequel ? En quoi, à partir de deux situations totalement disjointes, pouvons-nous être amenées à penser une didactique commune du plurilinguisme, particulièrement du point de vue de la formation des enseignants ?
- 3 Pour tenter d'y répondre, nous présenterons dans un premier temps nos deux situations de minoration (l'aire plurilingue francique et la situation des langues de l'immigration) ; nous observerons ensuite, selon une perspective diachronique, comment ces langues et leurs locuteurs sont désignés avant de réfléchir aux implications de cette étude pour la formation des enseignants.

1. Présentation de deux situations de minoration

- 4 Nous explorerons deux contextes particuliers et exemplaires qui posent les questions de la prise en compte, dans l'enseignement, de deux plurilinguismes trop souvent minorés : celui de l'aire plurilingue francique et la situation des langues de l'immigration dans le système scolaire français.
- 5 On appellera *situation 1* celle de l'aire plurilingue francique. En effet, le francique est la langue qui fait le lien entre le Luxembourg, la partie germanophone de la Lorraine, la Sarre en Allemagne et la province dite du Luxembourg en Belgique (région d'Arlon) : voir carte en *Annexe 1*. C'est une langue régionale minorée en France et en Belgique, langue très reconnue en Allemagne et langue officielle au Luxembourg. Dans ces différentes régions, la population est généralement trilingue (français, francique, allemand) avec des variations selon les générations. On peut donc y constater une grande disparité dans les statuts des langues, dans les représentations et donc dans les pratiques didactiques à l'école. Ainsi, au Luxembourg, le francique est « langue d'accueil » puis « langue de la cour » de récréation ; en Belgique, l'enseignement du francique existe uniquement dans les milieux associatifs ; en France le monolinguisme officiel fait loi mais l'option LCR (langue et culture régionale) est ouverte en zone francique si plus de 50 % des parents d'une classe la demandent, et présentée au bac par près de 2000 candidats. Un nombre de plus en plus important de classes, dans les régions particulièrement de Thionville / Sierck, de Bouzonville et de Sarreguemines, profitent de cette option. On comprend que ces différents statuts et positions des langues les unes par rapport aux autres entraînent des conséquences sur leur façon d'être enseignées.
- 6 La *situation 2* concerne les langues de l'immigration. Dans le système scolaire français, les langues de l'immigration sont minorées, en particulier celles qui ne font pas partie des Enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO)¹ : c'est le cas notamment de l'arabe dialectal (la *daridja*), du turc, du bambara, du wolof... D'autres langues de l'immigration jouissent en revanche d'une reconnaissance officielle puisqu'elles ont accédé au statut de langues nationales européennes : cas de l'italien, de l'espagnol et du portugais.
- 7 Mais, globalement, cette hétérogénéité linguistique constitue, aux yeux des équipes éducatives, un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation et non une richesse ou un point d'appui pour aller vers la langue de l'école (Clerc & Rispaïl 2008). Cette représentation est renforcée par le Socle Commun et les nouveaux programmes scolaires qui, nous le verrons plus loin, mettent l'accent sur la construction d'une langue et d'une culture communes.
- 8 Malgré leur disparité, nous pouvons interroger ces deux situations par une question commune : comment optimiser le plurilinguisme de la situation d'origine et des apprenants ? C'est pour y répondre que nous avons décidé de nous intéresser particulièrement aux noms donnés aux diverses langues en présence dans un premier temps.

2. Les désignations des langues et de leurs locuteurs

- 9 Les résultats que nous proposons proviennent de sources diverses. D'une part, nous avons mené des enquêtes orales (entretiens) auprès des locuteurs et de leur entourage. Ensuite nous avons consulté, par un recensement qui ne prétend pas être exhaustif, des textes en notre possession parus depuis 1970 : BOEN (Bulletin de l'Education Nationale) et circulaires, Programmes scolaires, Rapports demandés par les Ministères et le Parlement. Enfin, nous avons rassemblé des textes de chercheurs ayant étudié les situations sus-dites. Que disent-ils ? sur quoi s'accordent-ils ? en quoi s'écartent-ils les uns des autres ?
- 10 Nous voudrions montrer que ces dénominations sont révélatrices des politiques linguistiques et éducatives (liées à des événements politiques et historiques) et des représentations sociales des langues et de leurs locuteurs. Une analyse des discours peut tenter de débrouiller les formulations qui accompagnent leur évolution.

2.1. Les locuteurs et leurs langues dans les textes officiels

- 11 *Situation 1* : Si nous nous tournons vers la zone de parler francique, voici la façon dont est désignée la langue francique dans les textes officiels de l'Education Nationale récents que nous avons consultés. On y parle de :
- « langue régionale »
 - « langue vivante étrangère / régionale »
 - « dialectes alémaniques » / « dialecte mosellan »
 - « forme orale de l'allemand ».
- 12 On remarque l'indécision entre « langue » et « dialecte », ainsi que les options différentes, sur les plans linguistique et didactique, que représentent les diverses expressions comme « alémanique », qui réfère à l'origine de la langue et « mosellan », qui réfère à sa localisation institutionnelle (département de la Moselle).
- 13 *Situation 2* : Dans les textes officiels depuis la Circulaire du 13 janvier 1970 portant sur les classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers jusqu'à l'enquête ministérielle du 4 mai 2007 de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), la perspective qui préside aux dénominations des locuteurs des langues accueillies est variable. Elle peut être :
- sociale : « primo-arrivants » (donc première génération, qui ne sont pas nés en France) / « élèves ou enfants d'immigrés » (soit de la 2^e ou 3^e génération, nés en France) ;
 - linguistique : « non francophones »
 - politique et ethnique : « enfants étrangers », « de nationalité étrangère », « enfants de réfugiés et apatrides » ;
 - temporelle : « nouveaux arrivants », « nouvellement arrivés »
 - aspectuelle : « arrivants », « migrants » (inaccompli, pas encore installés) / « arrivés », « immigrés » (accompli, installés).
- 14 En outre, les textes désignent ce public scolaire sous le vocable « enfants » (qui renvoie à l'individu dans la société) ou « élèves » (sous-ensemble), ce qui ne traduit pas tout à fait le même point de vue puisque, dans un cas, on considère l'être dans sa globalité et dans l'autre, une partie de cet être dans un contexte de développement, la classe.

- 15 Quant aux langues de ces locuteurs, elles sont elles aussi diversement qualifiées : tantôt « langue d'origine », « langue première », « langue nationale » (terme qui renvoie au statut de cette langue dans le pays d'émigration de l'enfant ou de ses parents), « langue de scolarisation antérieure » ou bien encore « langue de l'immigration ».

2.2. Les locuteurs et leurs langues chez les chercheurs : 1980 – 2008

- 16 Revenons à la situation 1 et donc aux zones de parler francique. Les divers chercheurs qui se sont intéressés à cette situation se trouvent dans les champs de la sociolinguistique, de la linguistique historique ou germanique, et plus récemment de la géographie humaine. Ils utilisent les expressions suivantes pour désigner le francique :
- « dialectes germaniques »
 - « germanique commun dont le westique » / dans le « westique le moyen-allemand » /
 - « ensemble dialectal moyen-allemand »
 - « langues régionales » / « langues minoritaires » / « langues minorées »
 - « francique » / « francique luxembourgeois »
 - « frq » (dictionnaires)
 - désignation de la région : « Lorraine germanique » / « germanophone » / « francique » / « zones germanophones ».
- 17 Cette diversité montre ou des hésitations scientifiques, ou des points de vue différents qui mettent l'accent sur des paramètres différents pas toujours compatibles : l'aspect historique, le « feuilleté » variationniste, le point de vue par les « statuts », la localisation géographique, les abréviations des dictionnaires à visée de vulgarisation, l'inclusion dans des catégories plus larges marquées par un pluriel, etc.
- 18 Nous compléterons ce rapide relevé par une phrase du chercheur Henri Giordan (CNRS), soulignant le possible passage des « dialectes » aux « langues » : il s'agirait maintenant d'« unifier les dialectes pour lesquels on commence à revendiquer le statut de langue à part entière ».
- 19 *Situation 2* : Dans les textes des chercheurs impliqués sur le terrain de la scolarisation des élèves immigrés, on observe la même diversité. Les locuteurs sont appelés de manière générique « apprenants » ou « alloglottes » (termes spécifiques au discours des chercheurs), « élèves plurilingues », ou, comme dans les textes officiels (sont-ils alors questionnés ?), « élèves » ou « enfants allophones », « nouvellement arrivés », « migrants », « de migrants », « issus de l'immigration », « descendants de familles d'origine maghrébine » ... On trouve même chez Annie Beaucourt (1995) « élèves-rejoignants », en écho à la politique de regroupement familial alors en vigueur. Quant à la langue de ces enfants, elle est « langue maternelle », « une », « première », « d'origine », « minoritaire », « de référence ». On trouve aussi « langues des populations migrantes ».
- 20 Si nous ne nous attardons pas sur le détail de chaque dénomination, de leur rapport, si nous ne tentons pas de présenter des listes exhaustives, c'est parce que notre objet n'est pas d'en faire une présentation définitive, mais plutôt de montrer qu'on observe dans deux situations si différentes la même diversité (peut-être la même confusion ?) et peu de positionnement scientifique net pour éclairer les usages courants.

2.3. Les représentations des langues par leurs locuteurs

- 21 Les données qui suivent sont extraites des enquêtes de terrain que nous avons menées ces dernières années, entre autre par entretiens semi-directifs.
- 22 *Situation 1* : Comment les locuteurs de la zone française nomment-ils la langue francique ? Voici quelques extraits de nos entretiens, en réponse à la question « que parlez-vous ? » :
- « le dialekt » / « le dialecte »,
 - « je parle allemand » / « je parle alsacien »
 - « c'est du patois » / « je parle platt »
 - « ech schätzwe lëtzebuerg »
 - « fränkesh » / « lëtzebuerg fränkesh » / « lëtzebuerg platt »,
 - « Lothringer platt ».
- 23 S'y mêlent, on le voit, mots en français et mots en francique, dont on ne sait s'ils ont valeur d'usage ou valeur identitaire. Concernant la désignation linguistique, se dessine un continuum qui va de l'allemand au francique, désigné en francique (fränkesh), en passant par les habituelles expressions de « dialectes » et « patois », et leurs variations germaniques (dialekt, très reconnaissable à l'oral).
- 24 En revanche, une seule expression est apparue dans nos enquêtes au Luxembourg, faites, il faut le signaler, en français et uniquement auprès d'étudiants : « on parle luxembourgeois ». La langue est désignée par un dérivé adjectivé du nom de leur pays.
- 25 Enfin, en Allemagne, un seul vocable aussi ressort des discours des locuteurs, quand on leur demande quelle est la langue qu'ils parlent : « c'est du platt deutsch ». Ils utilisent ainsi une expression faite pour eux d'un mot en francique (« platt »), utilisé comme adjectif, et du mot « deutsch » (allemand), ainsi caractérisé comme « famille » de parlers.
- 26 On peut compléter ce corpus par des extraits d'entretiens menés en parallèle, il y a une dizaine d'années, auprès d'étudiants français (F) et luxembourgeois (L) :
- « c'est notre langue, tout le monde la parle autour de nous » (jeune L)
 - « on ne sait pas écrire en luxembourgeois, on écrit comme on entend » (étudiant Erasmus L)
 - « notre langue n'a pas de grammaire » / « elle en a une mais on ne la connaît pas » / « on nous l'a jamais enseignée » / « on fait partie du grand ensemble des cultures germaniques » (dialogue entre étudiants au Luxembourg)
 - « à ne pas confondre avec la culture allemande » (F)
 - « on pourra s'enrichir de notre double culture germanique et latine » (F)
 - « je comprends très bien mais quand je pense à l'allemand je pense à la guerre » (étudiant F).
- 27 On trouvera en *Annexe 2* quelques extraits où émergent des représentations sur le francique, par des enquêtés qui l'ont parlé ou entendu. Ces discours soulignent le lourd poids de l'histoire dans le choix des mots pour désigner une langue. On note par ailleurs que c'est dans les représentations qu'intervient la dimension historique d'une langue et non dans les discours explicites sur elle.
- 28 *Situation 2* : comment les locuteurs nomment-ils et se représentent-ils leur langue familiale ? Lorsque l'on demande aux élèves nouvellement arrivés en France (ENA) ou nés en France de parents étrangers de parler des langues de leur répertoire, on constate que la langue familiale est désignée soit par un dérivé adjectivé du nom de leur pays (marocain, algérien, tunisien) soit par le nom de la langue standard (arabe) enseignée dans le pays d'origine (de l'enfant ou de la famille) mais qui ne correspond pas à la langue

parlée à la maison. Ces locuteurs expriment par ailleurs un fort attachement aux langues familiales (enquête faite par questions écrites), attachement qui contraste avec leurs représentations d'une langue de scolarisation unique et imposée (le français). En effet, la langue de première socialisation est celle du plaisir des mots (*« j'aime l'arabe parce qu'il y a des mots rigolau »), de l'affectif (« arabe parce que je suis né au Maroc et ma mère m'a appris à parler arabe quand j'étais petit »), du lien avec les siens (*« la langue la plus utile c'est turque parce que je parle beaucoup avec ma grand-mère et mon grand-père », *« marocains par ce que si je pare la bas en vacance au Maroc les otres ne von pas comprendre »), de l'appartenance (*« moi je parle arabe je préfère arabe parce que c'est la parole de mon pays », « pour moi la langue la plus belle c'est berbère parce que c'est mon pays »). La langue de scolarisation, le français, est vécue comme une injonction (*« français parce que on parle français et c'est oubligit parle en collègue », « français car il faut le parler pour pouvoir suivre en France »²) et apparaît dans les discours comme désincarnée, voire conflictuelle par rapport à la langue familiale que l'école fait taire (« malgache par ce que j'aimema langue à moi et non pas le français »).

3. Quelle évolution des discours ? vers quel avenir ?

3.1. Différences et points communs entre ces deux situations ?

- 29 A travers l'aperçu des pages ci-dessus, on peut se demander si les discours et les représentations sur les langues (régionales et immigrées) sont marqués par des phases historiques remarquables, si leur évolution présente des points communs et des différences notables. Nous commencerons par les différences.
- 30 *Dans la situation 1 de l'aire francique*, on a pu noter un net changement autour de la Charte européenne des langues régionales. Il semble que celle-ci, ratifiée ou pas, ait diffusé le débat et la réflexion autour des langues dites régionales, leur visibilité et du même coup leur reconnaissance. C'est ainsi qu'on va vers une disparition des mots de minoration comme « patois » ou « dialectes ». Par ailleurs, des textes de vulgarisation (revues, quotidiens régionaux, discours radiophoniques, etc.) accélèrent la diffusion du mot linguistique de « francique ».
- 31 *Dans la situation 2 des langues accueillies*, nous avons vu que les désignations restent fluctuantes tant du point de vue des textes officiels que dans les travaux des chercheurs. Les langues quant à elles tendent à être qualifiées de « familiales », donc non plus en rapport avec l'immigration mais en lien avec le contexte hors de l'école.
- 32 Concernant les points communs, on remarque une tendance, surtout dans les textes des chercheurs et depuis le CECR (2001), à utiliser le terme « plurilingue » pour désigner les enfants qui parlent une langue à la maison autre que le français. Du côté de l'institution, concernant les publics minorés et leurs langues, on note une constante qui contourne la difficulté de dénomination : c'est l'insistance à marquer l'obligation de maîtriser la « langue commune ». Enfin il faut noter que le Socle Commun (2007) et les derniers programmes en vigueur (BOEN du 12 avril 2007 et BO hors série n° 0 du 20 février 2008) ne font plus référence à l'atout que constitue le fait de parler une autre langue à la maison, contrairement aux programmes de 2002 pour l'école Primaire (BOEN du 14 février 2002 : 67).

- 33 Ces langues et ces locuteurs sont cependant l'objet des efforts de la DGLFLF pour une reconnaissance de la variation et pour une valorisation des langues de France (régionales et de l'immigration). On peut regretter (ou admirer, c'est selon ...) que deux points de vue différents coexistent dans un même gouvernement, puisque Ministère de la Culture (par sa DGLFLF) et Ministère de l'Education Nationale, en France, ne tiennent pas du tout les mêmes propos. ...
- 34 Si on adhère à l'idée selon laquelle des discours reflètent une situation historique, idéologique, par les mots des locuteurs qui la vivent, on ne peut qu'être frappé par des discours actuels qui rappellent des discours passés, et donc des situations passées.

3.2. Évolution ? 1794 – 2008...retour au XVIII^e siècle ?

- 35 On sait qu'en France, la question des langues et de leur enseignement s'est particulièrement posée après 1789, et que des textes officiels ont laissé la trace de ces débats, entre autre au sujet des langues de France autres que le français. Relus à la lumière de la situation de ce début de XXI^e siècle, ces textes ont fait apparaître trois points importants pour nous :

3.2.1. La liaison entre deux paradigmes : celui de la langue et celui de la morale

- 36 On trouvera dans les exemples ci-dessous quelques occurrences de cette rencontre, qui n'a rien de fortuit sans doute. En d'autres termes, les décideurs se servent de la langue et de la politique linguistique pour faire passer des idées et valeurs qui n'ont rien de linguistique. Le lien entre maîtrise de la langue française et morale est par exemple apparent dans le bandeau introductif du Socle commun, concernant « la maîtrise de la langue française » :

La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité³ [...].

- 37 Le lien entre langue et civilité est encore plus apparent dans le Rapport Bénisti (2004) sur la prévention de la délinquance, qui, bien qu'amendé suite aux manifestations d'indignation qu'il a suscitées chez les linguistes notamment, n'a sans doute pas favorisé un changement de représentation en faveur des langues familiales. La première version de ce rapport établissait en effet un lien direct entre le fait de ne pas parler français à la maison et les risques de marginalisation (et donc de délinquance selon Bénisti) et recommandait l'imposition du français dans la sphère familiale :

Entre 1 et 3 ans : Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère, elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. (...) » afin d'éviter l'isolement de l'enfant à l'école, ce qui pourrait « marginaliser l'enfant non seulement au sein de la collectivité mais également à l'égard de ses camarades.

- 38 Les actions envisagées sont les suivantes :

L'enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français. Si cela persiste, l'institutrice devra alors passer le relais à un orthophoniste pour que l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale. (Bénisti, 2004 : 9-10).

La mise en valeur d'une culture commune basée implicitement sur un monolinguisme

- 39 Les exemples ci-après, extraits de récents bulletins officiels de l'Education Nationale, montrent comment la langue devient un vecteur de valeurs sociales et la façon de la parler et la maîtriser devient une façon de s'insérer dans une société donnée. Faute de place, nous ne mentionnerons que deux textes récents. Il est précisé que :

L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves (BOEN n° 3 du 19 juin 2008),

et que

La leçon de grammaire [de la langue française] est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune (BOEN spécial n° 6, 28 août 2008).

- 40 Ces programmes font écho au repli linguistique et culturel que l'on peut trouver dans les discours de certains Académiciens, pour qui le français doit être la langue commune, celle de la morale et de la culture :

c'est la langue commune, la langue française qui seule incarnera et maintiendra l'unité morale et culturelle des Français. Qu'elle soit condamnée à partager ce rôle avec les langues de France, elles sont d'ailleurs légion, et notre patrimoine culturel, notre identité voleront en éclats (Hélène Carrère d'Encausse, 5 décembre 2002).

- 41 S'il y a toujours consensus quand on parle du droit de chaque langue et de chaque culture à l'existence et à la nécessité de protéger la diversité linguistique et culturelle (voir, par exemple, la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005), ce consensus semble s'effriter dès lors qu'il s'agit de statuer sur la langue d'enseignement et sur la langue à enseigner. Et lorsque l'on se penche, comme nous l'avons fait, sur l'histoire des langues entre elles dans le champ scolaire, on peut se demander ce que devient ce devoir de faire place à l'hétérogénéité linguistique et culturelle.

L'écho fait avec les textes du 18^e siècle où la langue française était liée à la morale républicaine

- 42 On trouve en effet ce lien dans des rapports de la fin du XVIII^e, comme le Rapport de l'abbé Grégoire (16 juin 1794) « sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser l'usage de la langue française », établi après une enquête portant notamment sur le lien langue – pudeur – mœurs (voir le questionnaire de l'abbé Grégoire⁴ ou encore LE TEXTE de Bertrand Barère de Vieuzac, *Rapport pour le Comité de salut public sur les idiomes*, 27 janvier 1794) :

Je viens appeler aujourd'hui votre attention sur la plus belle langue de l'Europe, celle qui, la première, a consacré franchement les droits de l'homme et du citoyen, celle qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique,

- 43 et qui, en conséquence, ordonnait aux instituteurs de n'enseigner qu'en français « dans les campagnes de plusieurs départements dont les habitants parlent divers idiomes ».
- 44 On peut ainsi avoir la sensation d'une histoire (et d'une morale) qui tourne en rond, liant langue et valeurs communes en un tout d'autant plus indissociable qu'il n'est pas

explicité. Bien sûr, on ne peut que se poser la question, après ce rapide tour d'horizon et son questionnement, de l'impact que peuvent avoir les phénomènes décrits sur les enseignants et leurs pratiques. Comment enseigner le français dans ces situations ? Comment nommer les langues en contact ? Comment prendre en compte les langues en présence dans les parlers des apprenants, et comment les désigner dans la classe ? Mais avant d'observer les pratiques langagières scolaires (ce qui sera l'objet d'une prochaine recherche), on peut envisager les conséquences de ces réflexions sur la formation des enseignants.

Implications pour la formation des enseignants

45 Quelques pistes seront ouvertes ci-dessous pour enrichir la formation des enseignants de langues en France, qu'il s'agisse de langue française ou d'autres langues. On pourrait insister sur l'importance de :

- développer chez les futurs enseignants un regard critique, basé sur la connaissance des textes officiels dans leur dimension historique ;
- rendre conscient l'enseignant du rapport entre langues et identités, ou construction des identités puisque :
 - une langue, quels que soient son statut, son histoire, son patrimoine, est aussi et peut-être avant tout la propriété d'un locuteur, immergé, hors de l'école dans un environnement langagier, oral et écrit, qui lui renvoie l'image, positive ou négative, de sa légitimité sociale. (Dabène & Rispail 2008 : 10-13)
- rendre conscient l'enseignant de son rôle d'acteur social ayant le pouvoir de faire évoluer les représentations sociales des langues en didactisant les langues entre-elles : cela pourrait signifier s'appuyer sur les compétences plurilingues des locuteurs et les mettre en valeur dans les processus didactiques.

46 Nous rejoignons Patrick Sauzet⁵ pour qui

les langues de France ont vocation à être reconnues et développées comme le bien commun de l'ensemble de la société (et non comme la pratique d'une communauté particulière) [...] « la diffusion d'un savoir minimal » sur la nature des « langues territoriales » (breton, occitan, basque, corse...) et des « langues accueillies » (rom, yiddish, arménien, berbère) et leur contribution culturelle devrait bénéficier à tous et « faire mieux aimer le français.

47 Il va de soi que cette didactique du plurilinguisme et de la variation, basée sur le développement de capacités d'adaptation et de transfert, est à rêver et à construire. On ne se cachera pas que ces principes heurtent la doxa institutionnelle. En effet le regard de l'école sur les normes et l'idéal monolingue sont pour l'instant la base de tout enseignement des langues et de ses évaluations en France. Cette doxa a pour conséquence de construire un cloisonnement des langues, là où nous plaiderions pour leur rapprochement et leur mélange. Peut-on aller jusqu'à souhaiter que soit (re)valorisé le « bricolage linguistique » dont une communication de ce colloque nous a montré que ce pouvaient être une réelle compétence, si on voulait le construire de façon à la fois méthodique et créative ?

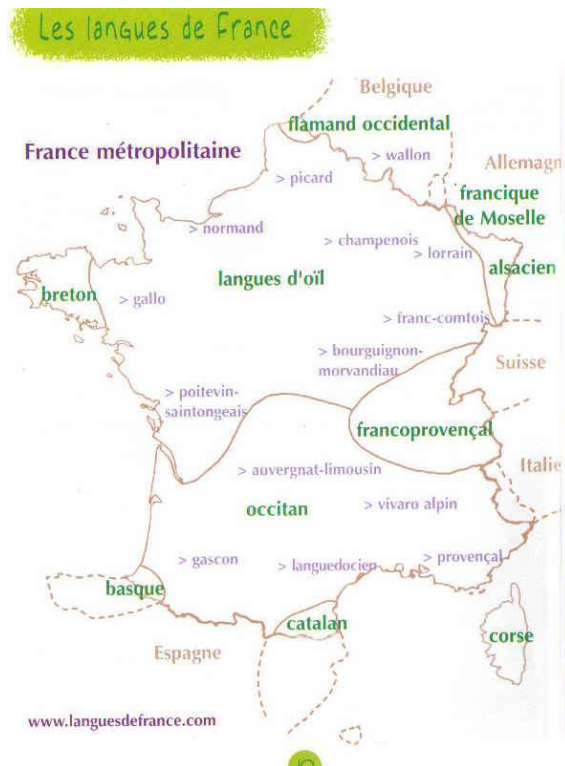
BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- BEAUCOURT, Annie. 1995. « L'enseignement-apprentissage du français langue seconde aux élèves-rejoignants : quelques éléments et quelques pistes ». *TREMA* 7.
- CONSEIL de l'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Paris : Didier.
- CERQUIGLINI, Bernard. 1999. *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication.
- CLERC, Stéphanie et RISPAIL, Marielle. 2008. « Former aux langues et aux langues des autres, une gageure ? ». *Études de Linguistique Appliquée* 151 : 273-290.
- CLERC, Stéphanie. 2008. « Les langues-cultures. Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France ». *Le principe d'hospitalité, Revue Diversité, Ville École Intégration* 153 :171-176.
- CLERC, Stéphanie et CORTIER, Claude. 2008. « De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire », in Michel Candelier et al., *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : PressesUniversitaires de Rennes, 151-165.
- CORTIER, Claude. 2008. « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : Contextes, dispositifs et didactiques ». *Le principe d'hospitalité, Revue Diversité, Ville Ecole Intégration* 153 : 15-23.
- DABÈNE, Michel et RISPAIL, Marielle. 2008 « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF* 42.
- RISPAIL Marielle (dir.). 2005. *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : Le cas de la langue amazighe*. Paris : L'Harmattan
- (dir.). 2004. « 75 langues en France, et à l'école ? » *Les Cahiers pédagogiques* 423.
- 2003. *Le francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- 1999. « Le francique luxembourgeois dans une situation paradoxale de part et d'autre de la frontière : une pratique sans école, une école sans pratique ». *Lidil*20.
- SABATIER, Cécile. 2004. *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Thèse de 3^e cycle, Grenoble : Université Stendhal.
- WIONET, Chantal. 2008. « La place des langues dans le *Dictionnaire* de Thomas Corneille (1694) ». *Neologica* 2 :87-98.

ANNEXES

Annexe 1 : Des langues plein les poches. Les langues de France, (2003, ed. du Moutard, coll. du Moutard en poche n° 25 : 10)



Annexe 2 : (Rispaill 2003 : 24-25) : extraits avec des habitants de Grenoble

Extrait 2

j'ai aussi entendu un patois allemand dans la Forêt Noire. Les gens avec qui j'étais parlaient leur patois du quartier. C'était du... ? je ne sais plus.

Et c'est eux qui t'ont dit qu'ils parlaient en... ?

Je ne comprenais rien alors je leur ai dit : c'est de l'allemand ou quoi ? Ils m'ont dit que c'était du... ? pas de l'allemand. Quand ils parlaient allemand, je comprenais à peu près, et quand ils parlaient en... ? je ne comprenais plus rien du tout. C'est la distinction que j'ai faite...

Extrait 3 (l'enquêté est un jeune belge)

Le luxembourgeois est un patois allemand, et le néerlandais est un patois hollandais.

Et la langue de ta région, c'est laquelle ?

Le euh luxemburger, luxem, luxembourgeois, mais belge.

Ah, c'est-à-dire ?

C'est un patois, patois allemand, patois luxembourgeois, de la région belge, c'est la province du Luxembourg qui jouxte le pays du Luxembourg mais ici se trouve en Belgique.

Et tu parles cette langue ?

Non, pas du tout.

Et tu l'as entendu où alors ?

Par mon père, par ma famille, mon père vient de là, donc, et lui connaît le patois allemand.

Extrait 4 :

Regardez l'Alsacien et l'Allemand, ils se comprennent à peu près, entre l'alsacien et l'allemand, il paraît qu'il y a moins d'écarts, ils arrivent à se comprendre facilement. Alors là quand j'étais à Strasbourg, j'étais sidéré... (...), je ne comprenais rien, on était en France, et je ne comprenais rien du tout...

Vous ne compreniez pas les Français ?

Ah non si les loustics parlaient en alsacien, je ne comprenais pas un traitre mot.

Des Alsaciens ?

Des Alsaciens français qui parlaient alsacien ! ils ont un accent épouvantable, ça ressemble à de l'allemand (...). Et puis ils ont un espèce de, de, patois alsacien, ça ressemble à de l'allemand, et le lorrain c'est encore autre chose, c'est pas pareil, un Lorrain et un Alsacien ne se comprennent pas.

C'est aussi un patois le lorrain ?

Bien sûr, y a un patois par là-haut aussi.

Extrait 5 :

Je connais, euh, l'alsacien, qui est un mélange de français et d'allemand. J'ai entendu parler ça par ma belle-sœur qui est alsacienne.

NOTES

1. Des accords bilatéraux entre la France et les pays d'origine des immigrés ont, depuis 1973, permis l'ouverture de ces ELCO dans les Ecoles Primaires mais sans réelle intégration dans le cursus scolaire, notamment parce que les élèves suivent ces enseignements soit en dehors du temps scolaire soit parallèlement à d'autres activités dont ils sont du coup privés (Cécile Sabatier 2004 ; Claude Cortier 2008).
2. En réponse aux questions « parmi les langues que tu parles, laquelle préfères-tu ? », « quelle est pour toi la langue la plus belle ? », « la plus utile ? »
3. C'est nous qui soulignons.

4. Consultable sur le site de l'Université Laval : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/gregoire-questionnaire.htm>
 5. en réponse à l'article de Maurice Druon « Mais quelle langue parlons-nous ? » (*Le Figaro* du 4 novembre 2002) : <http://cercle-occitan.chez-alice.fr/textes/etanben/sauzet2002.html>
-

RÉSUMÉS

Les didactiques changent, se croisent et varient – comme les langues –, particulièrement parce que les contextes politiques et sociolinguistiques dans lesquels elles s'inscrivent évoluent également. Nous soutenons l'idée que la façon d'enseigner les langues, les objectifs visés et les objets langagiers mis en valeur, varient en fonction des rapports que ces langues entretiennent avec d'autres langues avec lesquelles elles sont en contact, rapports qui eux-mêmes évoluent suivant les situations historiques de leur rencontre. Nous explorerons deux situations didactiques qui posent les questions de la prise en compte, dans l'enseignement, d'un plurilinguisme trop souvent minoré : l'aire plurilingue francique et la situation des langues de l'immigration dans le système scolaire français.

The theories of didactics change, blend and evolve, like languages, chiefly because their political and socio-linguistic contexts change, too. We argue that any method of teaching languages along with its aims and objectives varies in relation to the contact of those languages with others and their mutual impact, which is also subject to change according to the historical context. We shall explore two didactical situations which raise the question of a multilingualism often underplayed, if not neglected, which, consequently, ought to be taken into consideration: the francique multilingual zone and the situation of the immigrants' languages in the French educational system.

INDEX

Mots-clés : contexte d'enseignement, immigration, objectif d'enseignement, objet langagier, situation didactique, système scolaire français

Keywords : contexts, French educational system, immigration, linguistic object, objectives, teaching situations

AUTEURS

STÉPHANIE CLERC

Université de Provence / ICAR Lyon 2

MARIELLE RISPAIL

CEDICLEC St Etienne / LIDILEM Grenoble